Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170768
Centre d'intérêt: 71

Labonté, Thérèse.

Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire / par Thérèse Labonté. -- [Québec] : Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1976.
37 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Enseignement élémentaire et secondaire)

Code: 16-0106-05. Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 372.4/L122d Cote LC: LB/1525

Descripteur(s): *Lecture *Méthode d'enseignement *Revue de la documentation *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Etats-Unis

Recherche sur les deux pôles autour desquels gravite la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire soit: 1. l'exploitation du vécu et du langage des enfants; 2. l'utilisation systématique d'un matériel didactique conçu en vue de faire acquérir les capacités nécessaires à la lecture. L'auteur veut faire ressortir les grandes lignes de ces deux modes d'enseignement de la lecture ainsi que la possibilité de les utiliser conjointemznt au sein d'une démarche soucieuse de mettre en valeur les potentialités des élèves.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170768

ÉTUDES ET DOCUMENTS

(ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE)

LES DEUX PÔLES DE LA PÉDAGOGIE AMÉRICAINE DE LA LECTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Code: 16-0106-05
Dépot légal: 2e trimestre 1976
Bibliothèque nationale du Québec

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE

E D U Q 8170768

"ETUDES ET DOCUMENTS"

Dans le but de favoriser la transmission d'informations et de documentation techniques relatives aux activités de formation et d'apprentissage, la direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, présente cette nouvelle série de publications intitulée "Etudes et documents".

Les documents publiés dans cette série se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique. En ce sens, les opinions émises dans les publications de la série "Etudes et documents" n'engagent que leurs auteurs et non pas le ministère de l'Education.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

LES DEUX PÔLES
DE LA PÉDAGOGIE AMÉRICAINE
DE LA LECTURE
À L'ÉCOLE PRIMAIRE

par Thérèse Labonté

Avril 1976

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION 5

I. L'APPROCHE FONDEE SUR L'EXPLOITATION DU VECU ET DU LANGAGE DES ENFANTS 6

A. Principes fondamentaux et objectifs généraux 6

a. Quelques principes relatifs à l'apprentissage 6

b. Principes relatifs au langage 7

c. Objectifs généraux 7

B. Méthodologie 9

a. Importance du vocabulaire clé 9

b. Conditions préalables à l'utilisation de la méthode en cause 10

c. Leçon-type et conseils pratiques 12

1– Une leçon-type en première année 12

2– Comment inciter les enfants à s'exprimer 15

3– Comment faire le plan d'une leçon 16

d. L'aménagement de la classe et les activités des élèves 18

C. L'approche en cause et l'enseignement individualisé de la lecture 21

II. LES "BASAL READING PROGRAMS" 23

A. Quelques définitions et distinctions 23

B. Hypothèses et principes fondamentaux 24

C. Objectifs généraux 25

D. Leçon-type 28

E. Les "basal reading programs" et l'enseignement individualisé de la lecture . 31

III. CONCLUSION 32

LES DEUX PÔLES DE LA PÉDAGOGIE AMÉRICAINE DE LA LECTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

"L'éducation doit inspirer un désir ardent à la fois pour l'expérience et pour la raison, apprendre à la raison à se fonder sur les faits et sur l'expérience, et à l'expérience à se réaliser en connaissance rationnelle, établie sur des principes, cherchant les raisons d'être, les causes et les fins,et saisissant la réalité en termes de pourquoi et de comment."

Jacques Maritain,
Pour une philosophie de l'éducation,
page 66.

INTRODUCTION

La pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire gravite autour de deux pôles principaux: l'un deux se caractérise par l'exploitation du vécu et du langage des enfants, l'autre par l'utilisation systématique d'un matériel didactique conçu en vue de faire acquérir les capacités nécessaires à la lecture.

Ces deux modes d'enseignement de la lecture, à savoir "the language experience approach" et "the basal reading program" ne s'opposent pas nécessairement; ils peuvent même se combiner, devenant l'un ou l'autre voie d'accès ou simple complément. Ce travail tentera de faire ressortir les grandes lignes de l'un et de l'autre, ainsi que la possibilité de les utiliser conjointement au sein d'une démarche soucieuse de mettre en valeur les potentialités des élèves.

I. L'APPROCHE FONDEE SUR L'EXPLOITATION DU VECU ET DU LANGAGE DES ENFANTS

A. Principes fondamentaux et objectifs généraux

a. Quelques principes relatifs à l'apprentissage

Certains principes de base de l'apprentissage ont été mis en évidence par divers psychologues; en voici quelques-uns tirés d'un livre américain intitulé Guidance in the Classroom (1) et desquels s'inspire selon I. Lohmann (2), l'approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage des élèves:

- L'enfant apprend plus aisément et avec plus d'efficacité s'il participe à la définition des objectifs de l'apprentissage, des moyens de les atteindre et d'évaluer les résultats obtenus dans la poursuite de ces objectifs.

- S'il considère comme utiles et importantes les activités qu'on lui propose, l'enfant apprendra plus promptement.

- L'apprentissage sera meilleur et plus efficace si l'enfant s'y engage affectivement, si ses efforts sont appréciés par son professeur et par ses camarades et s'il est raisonnablement confiant dans le succès.

- L'enfant est plus sensible à ses propres expériences qu'à celles d'autrui.

- S'il provoque l'activité de plusieurs sens, l'apprentissage sera facilité et renforcé.

---

(1) ASCD Writing Committee. Selecting and Evaluating Learning Experiences, Guidance in the Classroom, 1955 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development, Chap 4, 52-62. Washington DC: NEA, 1955.

(2) Lohmann Idella, Reactions to Using Language – Experience in Beginning Reading in Vilscek E. ed. (1968). A decade of Innovations: Approaches to Beginning Reading. Newark, Del. International Reading Association, page 24.

b. **Principes relatifs au langage**

Le mode d'approche en cause repose également sur d'autres principes relatifs au langage et à la lecture; on peut en trouver un bref aperçu dans l'ouvrage de D. M. Lee et R. V. Allen, intitulé Learning to Read through Experience. (3)

Ces principes posent que les habilités nécessaires pour parler, écouter, lire et écrire sont étroitement liées et qu'à l'instar du signe phonétique dont se revêt le signifié dans le langage oral, les signes graphiques du langage écrit sont destinés à évoquer des idées en s'associant aux signes sonores qui leur correspondent.

Le signe matériel ou physique n'est pas porteur en lui-même d'une signification; celle-ci lui est conférée par le lecteur ou par l'auditeur. En conséquence, les textes de lecture proposés aux élèves devraient se référer à leur expérience personnelle.

c. **Objectifs généraux**

Même s'ils ne suivent pas un programme pré-établi, les enfants doivent acquérir certains concepts fondamentaux relatifs au langage et à la lecture. Comme le souligne R. Van Allen, l'enfant doit se rendre compte, au fur et à mesure de son apprentissage, qu'il peut parler de ce qu'il pense et écrire ce qu'il dit (ou que quelqu'un d'autre peut l'écrire), qu'il peut lire ce qu'il écrit et ce qu'écrivent les autres. (4) C'est pourquoi l'approche dont il est ici question reconnaît la valeur de la pensée de l'enfant, malgré ses limites, et incite celui-ci à s'exprimer de diverses manières (grâce au langage oral, en particulier), à lire des textes qu'il a composés lui-même, seul ou avec l'aide du maître ou de ses camarades, à lire aussi ce qui provient de diverses sources et à accroître ainsi ses connaissances et ses capacités linguistiques.

---

(3) Lee D. M. & Allen R. V. (1963). Learning to Read through Experience. (Second edition). Appleton – Century – Crofts, New-York Meredith Corporation.

(4) R. V. Allen. How a Language – Experience Program works, in Vilseck Elaine, ed. (1968). A decade of Innovations: Approaches to Beginning Reading, Newark, Del. International Reading Association, page 1.

Les tenants de l'approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage ont dégagé une vingtaine d'expériences qui en forment le cadre. Celles-ci peuvent se répartir en trois grandes catégories; en voici une brève énumération selon qu'elles concernent surtout:

1– **L'expression du vécu par le langage:**

- Exprimer oralement et de façon personnelle ses propres expériences.
- Organiser sa pensée de façon à pouvoir raconter des histoires intéressantes.
- Discuter d'expériences mises en commun, oralement ou par écrit.
- Dicter, c'est-à-dire choisir les éléments les plus importants de ce qui peut être dit.
- Ecrire avec autonomie et de façon à pouvoir être lu.
- Ecrire des livres et savoir utiliser les idées exprimées par divers auteurs.

2– **L'étude de la langue elle-même:**

- Saisir le sens des mots, les prononcer et les écrire correctement.
- Saisir les relations qui existent entre le langage, l'écriture et la lecture.
- Accroître son vocabulaire, en écoutant et en lisant.
- Connaître la nature et l'usage des mots ainsi que les expressions utilisées très fréquemment.
- Améliorer son style en tirant parti de ce qu'on lit et de ce qu'on écoute.
- Connaître le langage permettant l'utilisation des montres et horloges, des calendriers, des cadrans de radio, des thermomètres.

3– **L'assimilation de la pensée d'autrui et sa mise en relation avec l'expérience personnelle:**

- Lire des livres et des histoires en entier afin de se récréer, s'informer ou accroître sa capacité de lire.

- Apprendre à utiliser une variété de textes et d'ouvrages imprimés.
- Ecouter ce que disent les autres et le relier à son expérience personnelle.
- Accroître sa compréhension du langage oral et écrit, par exemple apprendre à suivre des instructions, à saisir le sens des mots dans divers contextes, etc.
- Discerner, à travers ce qui a été dit ou écrit, l'idée générale ou divers détails.
- Connaître diverses méthodes de résumer brièvement des idées en suivant l'ordre dans lequel elles ont été énoncées, oralement et par écrit.
- Utiliser sa capacité de lire et d'écouter à des fins spécifiques et personnelles.
- Lire avec un esprit critique.

Dans un programme bien planifié, note R. V. Allen, (5) les activités journalières devraient être choisies au sein de chacune des trois grandes catégories dont il vient d'être question. Les activités s'échelonnant sur plusieurs semaines devraient toucher sous une forme ou sous une autre chacun des vingt éléments mentionnés ci-dessus. S'il le désire, le maître peut recourir à des ouvrages planifiant ces expériences pour toute la durée du cours primaire, par exemple à celui de R. V. et Claryce Allen, intitulé Language Experiences in Reading. (6)

B. Méthodologie

a. Importance du vocabulaire clé

L'exploitation du vécu et du langage des enfants peut servir de base à la leçon de lecture dans toutes les classes de l'école primaire et même au delà. Cependant, c'est au tout début du cours primaire, semble-t-il, que ce mode d'approche offre le plus d'avantages, en particulier parce qu'il permet d'utiliser le langage acquis à la maison et chargé déjà d'un important contenu affectif.

---

(5) Idem. page 5

(6) Roach V. Allen and Claryce Allen. Language Experiences in Reading. Teacher's Resource Book, Level I, Level II, and Level III. Chicago: Encyclopedia Britannica Educational Corp.

En effet, les mots que l'enfant a appris spontanément correspondent chez lui à un univers intérieur de pensées et de sentiments. Il revient au maître d'identifier ces mots débordants de signification, et de les écrire afin que l'enfant les voie et qu'il apprenne à les écrire et à les lire.

L'importance de ce vocabulaire clé, depuis longtemps reconnue, a été mise en évidence, il y a une quinzaine d'années, par un ouvrage de Sylvie Ashton-Warner (7) qui connut aux Etats-Unis un énorme succès.

Cet auteur fait part de son expérience de l'enseignement chez les Maoris. Un jour, raconte-t-elle, l'un de ses élèves lui demanda comment dire le mot "kiss" (baiser). Ayant entendu la réponse de sa maîtresse, l'enfant sourit, et saisissant le livre, il courut montrer le mot "kiss" à tous ses camarades. Avant que Mlle Warner ne se rendît compte de ce qui se passait, tous ses élèves lisaient ce mot, en parlaient e. l'écrivaient.

A partir de ce jour, Mlle Warner transforma son enseignement, s'enquérant chaque jour auprès de chaque élève du mot qu'il désirait apprendre. L'institutrice inscrivait ce mot – par exemple, papa, maman, maison, esprit, tigre, etc. – sur un carton que l'enfant apportait à la maison et ramenait à l'école le lendemain. Pas une seule fois, elle n'eut à répéter les mots ainsi appris.

b. **Conditions préalables à l'utilisation de la méthode en cause**

L'approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage de l'enfant ne portera tous ses fruits que si le maître connaît bien ses élèves et sait planifier avec eux leurs activités de façon à ce qu'ils puissent progresser le plus possible.

Satisfaire à ces conditions exige un travail soutenu de la part du maître. Pour connaître ses élèves, celui-ci doit savoir les observer. Voici, selon Lee et Allen (8), les principaux points qui devraient retenir son attention:

– Le bien-être de l'enfant. Celui-ci jouit-il d'un confort qui lui permette de s'intéresser aux activités scolaires? Semble-t-il en bonne santé, à tous les points de vue?

---

(7) Ashton-Warner Sylvie (1959). Spinster. New-York: Simon and Schuster.

(8) Lee D. M. & Allen R. V. (1963). Learning to Read through Experience. Appleton – Century – Crofts, New-York Meredith Corporation. Pages 136 et 137.

- Les activités physiques et sensorielles. La vue et l'ouïe de l'enfant sont-elles en bon état? Participe-t-il normalement aux activités physiques?
- Les capacités d'expression. L'enfant s'exprime-t-il avec correction, pertinence et clarté? Converse-t-il librement? Participe-t-il aux discussions de groupe? Peut-il utiliser des phrases complètes?
- L'importance attachée à l'apprentissage scolaire. Que désirent les parents pour leur enfant? Celui-ci fait-il preuve d'une curiosité normale? Regarde-t-il ou lit-il des livres? Quelles activités l'intéressent le plus?
- La confiance dans le succès. L'enfant se considère-t-il capable de réussir à l'école? Eprouve-t-il des difficultés dans certains domaines?

Le maître aurait avantage à se référer au schéma plus détaillé que présentent Lee et Allen. (9) Ces auteurs indiquent aussi divers moyens (tests standardisés et non-formels) d'évaluer les capacités physiques, le niveau mental et les connaissances linguistiques des élèves; ils soulignent de plus l'importance d'une évaluation continue et proposent à ce sujet divers procédés. (10)

La planification des activités autonomes de l'enfant revêt une importance particulière puisqu'une partie seulement du temps passé à l'école ne sera consacré à un enseignement donné directement par le maître; elle devrait reposer sur une connaissance précise de la matière à enseigner, des capacités, des besoins et des intérêts des élèves. Les auteurs traitant de l'approche en cause consacrent en général une grande partie de leur ouvrage à la planification de ces activités, lesquelles ne peuvent se concevoir sans un aménagement adéquat de la classe, sans une grande souplesse dans la façon de grouper les élèves et surtout sans des relations appropriées entre ceux-ci et le maître. (11)

Les activités auxquelles les enfants se livrent seuls ou en petits groupes et les leçons données par le maître doivent se compléter mutuellement, celles-ci stimulant l'activité intellectuelle des élèves et leur faisant acquérir des notions nouvelles. C'est pourquoi il sera traité – trop brièvement – des unes et des autres dans les deux prochaines sections de cet article.

---

(9) Idem, pages 16 à 21 inclusivement.

(10) Idem, pages 21 à 29 inclusivement, pages 94 et 95, pages 100 à 105.

(11) Idem, pages 78 à 88 inclusivement.

c. Leçon-type et conseils pratiques

1– Une leçon type en première année

La leçon de lecture fondée sur l'exploitation du langage et de l'expérience des enfants est susceptible de revêtir de multiples formes. Pour la planifier et la mener à bon terme, le maître doit non seulement connaître les enfants mais aussi l'ensemble des habiletés nécessaires à la lecture (saisie des relations entre phonies et graphies, reconnaissance globale de mots et de phrases, utilisation du contexte, etc.). Il doit aussi posséder une grande maîtrise de l'art de l'enseignement.

Voici, à titre d'information et en bref, le schéma que présente R. Karlin dans son livre intitulé Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. (12) Selon cet auteur, la leçon comporte trois grandes phases:

a) La conversation (ou la discussion)

b) L'élaboration d'un texte

c) L'acquisition des habiletés nécessaires à la lecture

a) La conversation

Il faut d'abord amener les enfants à parler de ce qu'ils savent. La conversation peut tourner autour d'une activité à laquelle les enfants participent, de plans qu'ils élaborent, de faits dont ils ont été témoins, d'idées et d'activités qui les intéressent, etc.

Au cours de cette phase, le maître agit comme un membre de groupe et participe à la conversation; il encourage l'expression libre des idées.

b) L'élaboration d'un texte

Ayant exprimé leurs idées sur un sujet qui les intéresse, les enfants peuvent maintenant composer un texte avec l'aide du maître. Celui-ci résume en une phrase la conversation et suggère à ses élèves de trouver un titre à leur récit ou à leur description; il les interroge sur la façon de commencer l'histoire, sur ce qu'on pourrait dire ensuite, etc.

---

(12) Karlin Robert (1971). Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc. pages 110 à 118 inclusivement.

Au fur et à mesure, le maître écrit les idées retenues, tout en les agençant le mieux possible. On peut obtenir ainsi, en première année, un petit texte de quatre ou cinq lignes, semblable à celui que cite R. Karlin et que voici:

"Funny Colored Pictures

Blue pictures, red pictures, zebra pictures.
There were small pictures and big pictures.
The pictures were not real.
Just colors.
Many colored pictures". (13)

Il est à noter que le maître guide les élèves dans la rédaction du texte en posant des questions et en faisant des commentaires à des moments appropriés. Il n'est pas nécessaire que les énoncés forment des phrases complètes.

Une fois rédigé très lisiblement, le texte est lu par les élèves. Si ceux-ci ne savent pas encore lire, le maître les incite à se rappeler ce qui a été écrit et à le mémoriser, tout en s'aidant de ce qu'ils peuvent déchiffrer.

c) L'acquisition des habiletés nécessaires à la lecture

Le maître transcrit le texte sur une grande feuille (22 x 30 po par exemple) de carton ou de papier plus résistant tout en n'écrivant qu'une phrase par ligne. L'usage d'un crayon-feutre permet d'obtenir un texte plus lisible.

On prépare aussi (et ce pourrait être le travail de maîtres-assistants) à l'intention de chaque élève une copie de petit format, ainsi que sur une feuille de grand format, une autre copie destinée à être découpée par bandes: chaque bande ne contiendra qu'une seule phrase et sera placée sur le rebord du tableau ou sur une étagère de façon que tous les élèves puissent la voir.

---

(13) Idem, page 112. Il s'agit d'un texte composé à la suite de la visite d'une exposition.

Après ces préparatifs, pendant lesquels les élèves ont pu décorer la copie principale du texte, le maître pose les questions suivantes: "Qui peut lire le titre de l'histoire? " "Qui peut trouver la bande qui porte le titre? " Le maître demande ensuite de placer cette bande sous le titre de la copie principale.

S'adressant successivement à plusieurs élèves, le maître propose à chacun de lire une ligne du texte et de trouver la bande qui lui correspond.

On ne doit pas s'attendre à ce que tous les élèves puissent apprendre ainsi à lire tous les mots du texte. Afin de leur aider, le maître écrira certains mots sur des bandes individuelles et les fera comparer à ceux de la copie principale. Il convient de ne pas travailler en premier lieu avec des mots qui se ressemblent.

Pour habituer les enfants à utiliser le contexte, on peut leur demander de remplacer par des mots de même sens ceux qu'ils ne savent pas lire.

Le maître profitera de toutes les occasions d'introduire des connaissances relatives à la lecture des mots. Ainsi il fera remarquer que la seule différence entre les mots

Couleurs	Images
couleurs	images

consiste dans l'usage de la majuscule ou de la minuscule.

De la même façon, le maître amènera les élèves à identifier des mots qui commencent par le même son et la même lettre, ainsi que le radical de certains mots de même famille.

Au cours de leçons subséquentes, les enfants pourront maîtriser d'autres connaissances ou reviser des notions déjà vues. D'après R. Karlin, une classe peut composer de huit à dix textes dès le premier mois.

Les enfants gardent une copie de chaque texte qu'ils ont composé. Les copies ainsi obtenues seront réunies en une brochure que l'on pourra échanger avec les textes rédigés par d'autres groupes.

2– Comment inciter les enfants à s'exprimer

Il est parfois difficile d'amener les enfants à s'exprimer; certains parlent spontanément alors que d'autres ont besoin d'être stimulés et mis en confiance.

Afin de faire démarrer la conversation et de favoriser l'utilisation du vocabulaire-clé, Veatch (14) suggère diverses façon de procéder, par exemple:

1) Poser des questions d'ordre personnel:

Qu'est-ce que vous avez fait avant de venir en classe? Où demeurez-vous? Comment êtes-vous venu à l'école?

2) Poser des questions relatives à une gravure (Scène représentée . . .

Sentiments éprouvés par les personnages).

3) Planifier les activités de la journée.

S'enquérir de ce qu'aimeraient faire les élèves.

4) Parler de sentiments éprouvés par les enfants,

par rapport aux petits services qu'ils rendent à leurs parents, par rapport à la température, etc.

5) Parler d'événements récents et actuels:

accidents, construction d'édifices, etc.

6) Parler de voyages, d'activités auxquelles les enfants aimeraient se

livrer, de personnes qu'ils aiment, etc.

La participation aux activités organisées en classe alimentera aussi, dans une large mesure, la conversation.

---

(14) Veatch J. et All. (1973). Key Words to Reading; The Language Experience Approach Begins. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company, page 7.

3– Comment faire le plan d'une leçon

Une bonne planification des leçons est essentielle à la qualité de l'enseignement; les maîtres expérimentés peuvent préparer mentalement leurs leçons, écrivent Lee et Allen; (15) cependant, affirment ces auteurs, les maîtres sans expérience ont besoin d'écrire, chaque jour, le plan aussi détaillé qu'ils le jugent utile, de chaque leçon.

Voici brièvement en ce qui concerne cette préparation, les principales démarches et un exemple proposés par Lee et Allen: (16)

1) Spécification des objectifs

Il convient de déterminer tout d'abord les objectifs spécifiques de la leçon. Pour ce, il est indispensable de connaître avec précision les capacités et les carences des élèves et de savoir de quelles connaissances ils ont le plus besoin dans l'immédiat.

Par exemple, une leçon peut avoir comme objectifs d'apprendre à mieux utiliser le contexte en vue d'identifier de nouveaux mots.

2) Détermination d'un schème d'apprentissage (skill of learning)

La deuxième phase consiste à déterminer sur quel schème d'apprentissage portera la leçon. Ainsi, au cours d'une leçon ayant comme objectif celui que nous venons de citer, on pourrait amener les enfants à dégager, à partir du sens de telle phrase et de telle histoire, des conclusions relatives à ce que peut être un mot qu'ils ne savent pas lire, tant en leur apprenant à vérifier s'ils ont trouvé le mot juste.

3) Réflexion sur la façon de motiver les élèves

Il faut ensuite s'interroger sur la manière d'intéresser les élèves à la leçon, de leur en faire saisir les objectifs et de les amener à vouloir atteindre ceux-ci.

---

(15) Lee D. M. & Allen R. V. (1963). Learning to Read through Experience. Appleton – Century – Crofts. New-York: Meredith Corporation. Page 89.

(16) Idem, pages 89 à 94.

A des élèves de première année, le maître pourrait présenter de la façon suivante, une leçon sur l'utilisation du contexte: "Quand les grandes personnes lisent des livres, il leur arrive souvent de rencontrer des mots qu'ils ne connaissent pas; cela m'arrive et cela vous arrive, à vous aussi. Il y a diverses façons d'identifier et de trouver le sens de ces mots. Une bonne façon de procéder consiste à imaginer ce que le mots signifie à partir du reste de la phrase. Voyons si nous pouvons ainsi trouver certains mots que nous ne connaissons pas".

4) Choix du contenu et des méthodes

Au cours de la quatrième phase, le maître traduit, en termes de contenu et de méthodes, les décisions et les choix effectués précédemment.

En préparant la leçon choisie à titre d'exemple, on peut noter ce qui suit:

Proposer aux élèves de lire silencieusement le texte en leur demandant de lever la main s'ils rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas. Spécifier que les élèves qui connaissent ces mêmes mots n'en devront rien dire.

Suggérer à l'élève qui lèvera la main le premier de lire à haute voix la phrase dans laquelle est insérée le mot inconnu, sans faire mention de celui-ci. Après avoir fermé leurs livres, les autres élèves écoutent cette phrase et s'efforcent d'en saisir le sens.

Demander aux élèves qui ne connaissent pas le mot en cause de chercher ce qu'il pourrait être et confronter le mot suggéré au contexte formé par la phrase, puis, s'il y a lieu, à l'ensemble du texte. Si le mot semble convenir, vérifier s'il s'agit de celui que contient le texte: voir si les deux mots commencent et finissent par le même son, si les syllabes médianes coïncident; demander l'avis des élèves qui savaient déjà lire la phrase entière. Si l'on a trouvé le mot juste, poursuivre la lecture du texte jusqu'à ce qu'un élève signale de nouveau la présence d'un mot qu'il ne connaît pas.

Il va sans dire que le maître aura soin de choisir un texte susceptible d'intéresser les élèves.

5) Préparation du matériel

Si l'on néglige de sélectionner, de préparer et de réunir l'équipement et le matériel nécessaires à la leçon, croyant peut-être pouvoir le faire au moment opportun, on risque que toute la planification déjà effectuée ne serve à rien.

En ce qui concerne l'exemple cité, le maître aura soin de préparer pour chaque élève une copie d'un texte qui soit au niveau des capacités de lecture autonome des élèves ou légèrement au-dessus.

d. **L'aménagement de la classe et les activités des élèves**

Chez l'enfant, la capacité de s'exprimer et l'ouverture au monde extérieur sont intimement liées. C'est pourquoi il incombe au maître d'aider ses élèves à devenir de plus en plus conscients du monde qui les entoure et de l'héritage culturel que leur offre la civilisation.

L'aménagement de la classe et l'orientation des activités de l'enfant peuvent jouer dans ce sens un rôle déterminant. Selon Veatch et ses collaborateurs (17), la classe devrait être aménagée de façon à permettre:

1– Des rencontres individuelles avec le professeur

2– Des rencontres de groupe avec le professeur

3– Des activités pour la classe entière (qui peut éventuellement se transformer en auditoire)

4– Des activités individuelles autonomes

5– Des activités autonomes auxquelles participent de petits groupes

Ces deux derniers types d'activités peuvent se situer dans le prolongement des leçons ou de travaux effectués par la classe entière; elles doivent être planifiées chaque jour par le professeur et par les élèves, soulignent Lee et Allen (18); leurs résultats seront évalués avec soin. Certains auteurs insistent beaucoup sur sur l'importance du libre choix de ces activités par les élèves.

---

(17) Veatch Jeannette et all (1973). Key Words to Reading: The Language Experience Approach Begins. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, page 9.

(18) Lee D. M.and Allen R. V. (1963). Learning to Read through Experience. Appleton – Century – Crofts. New-York Meredith Corporation, page 108.

Tout en spécifiant qu'il existe d'autres formes possibles d'aménagement, Veatch et ses collaborateurs présentent le schéma d'une classe en page deux de leur ouvrage (19). Ces mêmes auteurs suggèrent la création de centres d'intérêts relatifs aux activités ou aux sujets suivants:

1– La lecture

2– L'écriture et la rédaction

3– Les sciences

4– Les matériels (v.g. réglettes Cuisenaire, tasses à mesurer, etc.)

5– Les arts et l'artisanat

6– La conversation

7– Les activités sensorielles

8– L'audio-vision

9– Les jeux

10– La rêverie (Dreams)

11– Activités diverses (20)

On peut trouver dans l'ouvrage en cause des indications sur l'aménagement de chaque centre, sur le matériel nécessaire à son utilisation et sur les activités auxquelles on peut s'y livrer. Voici, à titre d'exemple, comment Veatch et ses collaborateurs suggèrent d'organiser le centre scientifique (scientific center) (21).

Ce centre, que nous appellerons ici le coin des sciences, devrait permettre aux élèves de se livrer à des activités susceptibles de développer leur capacité d'observation. On devrait y trouver des substances ou des objets à toucher et à sentir, des plantes, des terrariums, des aquariums, des verres grossissants, etc. Un microscope, placé sur un pupitre recouvert de plastique, y rendra possible des expériences diverses. Dans un endroit où les enfants peuvent travailler individuellement ou en petits groupes, on disposera sur une table ou sur une étagère un globe terrestre, accompagné de livres appropriés. Des collections de graines, présentées dans de petits récipients de verre ou enfouies dans la terre, des plantes séchées, collées dans des herbiers par les enfants, constituent d'autres sources d'intérêt.

---

(19) Veatch, Jeannette et all (1973). Key Words to Reading: The Language Experience Approach Begins. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, page 2.

(20) Idem, pages 100 et 101.

(21) Idem, page 102.

Voici maintenant quelques-unes des activités suggérées par les mêmes auteurs (22):

a) Examen d'objets variés (vêtements, feuilles, grains de sable, etc.) avec des verres grossissants, et si possible, avec un microscope.

b) Enregistrement des températures, grâce à des dessins ou des symboles appropriés.

c) Elaboration de livres, de tableaux ou de bulletins relatifs aux saisons (noter les températures typiques, les changements de vêtements, etc.)

d) Etudes d'animaux. Identifier les caractéristiques, les habitudes, la nourriture, etc., d'animaux favoris; faire des tableaux sur ce sujet et monter une exposition.

e) Elaboration de dictionnaires illustrés de grand format.

Lee et Allen suggèrent aussi la création de centres d'intérêt et fournissent également des indications relatives à leur aménagement et aux activités auxquelles on peut s'y livrer. Signalons, en ce qui concerne le coin des sciences, quelques activités suggérés par ces auteurs (23):

Réunir des informations sur des sujets tels que:

Ce que nous voyons la nuit.

Les animaux qui vivent dans l'eau.

Ce que nous savons au sujet de l'air, de l'eau, etc.

Les illustrations et les renseignements seront classifiés dans les chemises préparées à l'avance et disposées dans le coin des sciences. N'importe quel élève pourra y ajouter le fruit de ses découvertes.

---

(22) Idem, page 134.

(23) Lee D. M. and Allen R. V. (1963). Learning to Read through Experience. Appleton – Century – Crofts. New-York Meredith Corporation, pages 120 et 121.

Un tableau d'affichage peut recueillir des renseignements sur les plantes et sur les animaux sauvages. Le maître provoquera de l'intérêt pour ce travail en posant des questions telles que: Combien de temps vivent les animaux? Combien de temps vivent les plantes? Quelles différences y-a-t-il entre les plantes et les animaux? Lorsque le tableau sera rempli, on réunira les gravures et les textes dans un grand cahier. A partir des informations recueillies, les enfants créeront éventuellement des jeux de classification.

Lee et Allen proposent de plus des activités qu'ils relient à certains des vingts objectifs mentionnés précédemment (voir I. A. c.). Les pages consacrées à ce sujet (24) seront particulièrement utiles aux professeurs ayant choisi le mode d'approche dont il est ici question.

C. L'approche en cause et l'enseignement individualisé de la lecture

L'approche étudiée ici doit amener normalement à lire des livres. Déjà, à la maternelle, les enfants feuillettent à leur gré des ouvrages illustrés mis à leur disposition; de plus, dès qu'il savent reconnaître des lettres et des mots, ils peuvent essayer de les identifier dans des livres variés.

L'enseignement individualisé de la lecture, sur lequel peut déboucher l'approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage, se caractérise par le respect du rythme d'apprentissage et par le choix des lectures par l'élève (25).

Selon P. J. Groff (26), les cinq composantes essentielles d'un programme individualisé de lecture sont les suivantes:

a) la planification
b) la lecture silencieuse et la lecture orale avec des camarades
c) la conférence, ou rencontre du maître et de l'élève
d) la mise en commun des lectures
e) l'évaluation des démarches précédentes, fruit de la coopération des intéressés.

---

(24) Idem, pages 36 à 73 inclusivement.

(25) Karlin Robert (1971). Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc.

(26) Groff P. J. Helping Teachers Begin Individualised Reading, in Howes V. M. and Darrow H. F. (1970). Reading and the Elementary School Child, Selected Readings on Programs and Practices, New-York: The Mac Millan Company, page 219.

Dans le cadre de ce programme, les enfants consacrent chaque jour une certaine période à la lecture d'un livre qu'ils ont choisi. Pendant ce temps, le maître procède à des rencontres individuelles au cours desquelles il écoute lire l'élève, lui pose des questions et l'aide à surmonter ses difficultés; il note aussi les carences et les progrès observés.

Voici, en bref, comment Bush et Huebuer suggèrent au maître de se préparer à l'enseignement individualisé de la lecture: celui-ci aura soin de:

1– Déterminer les divers niveaux de lecture de ses élèves (27).

2– Identifier leurs intérêts.

3– Réunir, en tenant compte des besoins et des intérêts des élèves, un vaste choix d'ouvrages et de textes à lire.

4– Préparer un matériel didactique permettant aux enfants l'acquisition autonome d'habiletés relatives à la lecture.

5– Préparer des tables de bibliothèque et un coin de travail muni de disques, de films et de films fixes.

6– Prévoir du temps pour les rencontres individuelles.

7– Planifier, selon les besoins, des leçons pour de petits groupes.

8– Prévoir du temps pour la mise en commun des lectures, des informations recueillies.

9– Noter les résultats individuels des élèves, leurs activités et leurs progrès.

10– Lire, autant que possible, les livres mis à la disposition des élèves (28).

De nombreuses recherches ont porté sur l'enseignement individualisé de la lecture; il en ressort que malgré ses avantages, cette forme d'enseignement ne convient pas également à toutes les catégories d'élèves (29).

---

(27) Labonté Thérèse (1976). La lecture à l'école primaire: principes fondamentaux et modes d'évaluation d'après R. Karlin, in Etudes et Documents, Etudes sur l'apprentissage de la lecture, section B. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des Programmes, pages 69 et 70.

(28) Bush C. L. and Huebuer M. H. (1970). Strategies for Reading in the Elementary School. New-York: The Macmillan Company, page 216.

(29) Sartain H. M. Individualized Reading: Conclusions Based on Research Reports, in Vilscek Elaine, ed. (1968). A decade of innovations: Approaches to Beginning Reading. Newark, Del.: International Reading Association, page 50.

II. LES "BASAL READING PROGRAMS"

A. Quelques définitions et distinctions

Les "basal reading programs", que nous appellerons ici programmes fondamentaux de lecture, tentent, selon R. Karlin, de couvrir toute la gamme des habiletés touchant la lecture et de faire acquérir les habitudes et attitudes relatives à son apprentissage grâce à un enseignement séquentiel et à l'utilisation d'un matériel didactique approprié.

Ce matériel comprend, en général, des manuels de préparation à la lecture ainsi qu'un ou plusieurs livres de lecture pour chaque année du cours primaire, depuis la première année jusqu'à la sixième ou la huitième inclusivement. Ces manuels s'accompagnent souvent de livres d'exercices et de livres de lecture supplémentaires, de films fixes et d'autre matériel auxiliaire. Les éditeurs fournissent aussi un guide du maître expliquant la façon d'utiliser le matériel en vue de répondre aux besoins des enfants. (30)

Signalons que, d'après le Dictionnaire de l'Education publié en 1959 sous la direction de C. V. Good, "the basal reading" vise le développement systématique des capacités de lecture au moyen de séries de livres et d'autres matériels convenant spécialement à chaque phase successive de l'apprentissage de la lecture. (31)

Selon Virgil E. Herrick et ses collaborateurs, on reconnaît généralement qu'il est possible de distinguer entre:

a) les catégories d'habiletés et d'habitudes relatives à la lecture

b) les variétés de matériels conçus en vue de l'acquisition des habiletés en cours

c) les méthodes d'enseignement utilisées pour faire acquérir ces même habiletés (32).

---

(30) Karlin Robert (1971). Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., page 119.

(31) Good Carter V. ed. (1959). Dictionary of Education. New-York: McGraw-Hill Book Co.

(32) Herrick V. E. with the assistance of Dan Anderson and Lola Pierstorff. Basal Instructional Materials in Reading, in Perspectives on Elementary Reading. Principles and Strategies of Teaching, ed. Robert Karlin (1973). New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc. page 149.

Ces auteurs soulignent que l'on peut acquérir n'importe quel ensemble d'habiletés fondamentales touchant la lecture en utilisant différents ensembles de matériel didactique et différents ensembles de méthodes d'enseignement. Il peut exister des habiletés fondamentales de lecture ajoutent ces auteurs, mais, continuent-ils, peu accepteraient l'idée qu'il existe un ensemble équivalent de méthodes d'enseignement fondamentales. "There may be basic reading skills, but few would accept the premise that there is an equated set of basic instructional methods". (33)

B. Hypothèses et principes fondamentaux

Les programmes fondamentaux de lecture (basal reading programs) reposent, selon R. Karlin, sur l'idée que l'apprentissage de la lecture est un processus continu et qu'un déroulement séquentiel et bien organisé d'expériences d'apprentissage permet de mieux atteindre les objectifs d'un programme de lecture qu'un enseignement laissé au hasard ou soumis aux vicissitudes du comportement ou de l'état du maître ("teacher variation). (34)

Virgil E. Herrick et ses collaborateurs ont aussi étudié, entre autres, les hypothèses sous-jacentes aux programmes en cause. Après avoir proposé la définition suivante:

> "Basal reading instruction is that instruction which is concerned with all the fundamental habits, attitudes, and skills which are essential to effective silent and oral reading. Basal reading materials are, therefore, by definition those materials designed to develop these habits and skills". (35)

ces auteurs expliquent qu'elle se fonde sur des hypothèses voulant qu'en ensemble d'habitudes et d'habiletés fondamentales soient généralement connues et que ces habitudes et habiletés soient d'une nature telle qu'une série de livres et de matériel spécialement préparés s'avère indispensable à leur acquisition. (36)

---

(33) Idem, pages 152 et 153.

(34) Karlin Robert (1971). Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1971, page 120.

(35) Herrick V. E. with the assistance of Dan Anderson and Lola Pierstorff. Basal Instructional Materials in Reading in Perspectives on Elementary Reading Principles and
(36) Strategies of Teaching, ed. Robert Karlin (1973). New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc. page 150.

Commentant ces hypothèses, Herrick et ses collaborateurs affirment notamment que les grandes catégories d'habiletés relatives à la lecture sont connues mais qu'elles ne sont pas liées à un type donné de matériel. Ils se réfèrent aussi (37) à Donald D. Durrel qui soulignait en 1956 que toutes les phases de l'acquisition des habiletés ne sont pas connues:

> "Reading instruction is not a well established field in which all knowledge has been revealed, all steps to building skills known, and all methods of developing a rich variety of tastes and interests well understood". (38)

D'autre part, selon Bond et Wagner, les matériels fondamentaux (basal materials) sont préparés dans l'hypothèse que l'élève ne s'y limitera pas mais effectuera beaucoup de lectures complémentaires:

> "The basal materials are prepared with the assumption that much reading is done outside of those materials. Therefore, they are designed to introduce a skill and later to appraise and refine it". (39)

C. Objectifs généraux

Tous les programmes fondamentaux n'accordent pas une égale attention aux diverses formes d'habiletés en lecture. Toutefois, les objectifs généraux de ces programmes concernent en général les catégories suivantes, ou du moins, la plupart d'entre elles:

- Les habiletés préalables à la lecture
- La perception et la reconnaissance des mots
- Le vocabulaire
- La compréhension
- Les habiletés requises pour étudier
- L'appréciation des lectures

---

(37) Idem, page 151.

(38) Durrell Donald D. (1956). Improving Reading Instruction. New-York: Harcourt, Brace & World Inc., page 2.

(39) Bond Guy L. & Wagner Eva Bond (1969). Teaching The Child To Read. London: The Macmillan Company, 1969, page 94.

Certaines catégories peuvent s'ajouter à celles-ci, par exemple, l'accroissement de la vitesse de lecture, ou encore s'intégrer à d'autres.

Voici, à titre d'exemple, la liste des sous objectifs présentés sous la rubrique relative à la compréhension, dans le programme intitulé Developmental Reading: (40)

1– Acquérir, conserver et accroître la capacité de saisir le sens littéral des textes:

a) Trouver les idées principales.

b) Etablir des rapports entre les détails.

c) Identifier, en ce qui concerne la lecture, le rôle des lettres majuscules et de la ponctuation.

2– Acquérir, conserver et accroître la capacité d'interpréter ce qui est lu:

a) Classifier l'information.

b) Etablir la séquence des idées.

c) Reconnaître les relations.

d) Identifier la cause et l'effet.

e) Interpréter le langage figuré.

f) Reconnaître et interpréter les réactions émotives.

g) Recourir aux habiletés relatives à la lecture orale.

h) Utiliser les faits et les idées lors de la solution des problèmes.

3– Acquérir, conserver et accroître la capacité d'évaluer ce qui est lu:

a) Faire des déductions.

b) Tirer des conclusions.

c) Comparer et opposer entre elles les idées.

---

(40) Amidon Paul S. et Associates, Inc. (Ed.) Developmental Reading Diagnostic / Perscriptive, 1975. La liste qui suit a été traduite, parfois librement, à partir d'une liste présentée dans un dépliant publicitaire; la classification décimale adoptée par les auteurs n'a pas été reproduite ici.

d) Evaluer les idées quant à leur cohérence et leur justesse.

e) Distinguer entre informations pertinentes et impertinentes.

4– Acquérir, conserver et accroître des capacités de créativité face à la lecture:

a) Réagir de façon personnelle vis-à-vis des imprimés.

b) Identifier les techniques littéraires, leurs composantes et leurs types.

c) Elargir les intérêts de lecture.

Ce programme, souligne les éditeurs, est établi non pas en fonction des années de scolarité, mais d'une séquence articulée d'habiletés identifiables. Il est à noter, en ce qui concerne les "basal reading programs" en général, que l'on ne s'attend pas à ce que les élèves assimilent en une période donnée le contenu d'un manuel de telle ou telle année. (41)

Dans les programmes fondamentaux de lecture, la série des habiletés est ordonnée horizontalement dans le sens d'une progression graduelle et verticalement, en ce qui a trait aux divers genres d'habiletés. (42)

Comparant l'approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage et les programmes fondamentaux de lecture, Karlin affirme notamment que les mêmes exercices de reconnaissance de mots peuvent être proposés dans les deux approches. (43) D'ailleurs, si l'on accepte les distinctions proposées par Herrick et ses collaborateurs, il n'est nullement impossible, en principe, que toutes les habiletés décrites ci-dessus ne s'inscrivent parmi les objectifs d'un programme de lecture fondé sur l'exploitation du vécu et du langage: les mêmes objectifs peuvent être communs à plusieurs méthodes.

---

(41) Bond Guy L. & Wagner Eva Bond (1969). Teaching the Child to Read. London: The Macmillan Company, 1969, page 100.

(42) Zintz Miles. V. (1975). The Reading Process. Dubuque, Iowa: WM. C. Brown Company Publishers, page 197.

(43) Karlin Robert (1971). Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., page 124.

D. Leçon-type

Dans plusieurs programmes fondamentaux de lecture, la leçon-type comporte les quatre composantes principales que voici:

1– La préparation à la lecture

2– La lecture et la discussion

3– L'acquisition et l'accroissement des habiletés

4– La phase d'enrichissement (extended learning).

S'inspirant de l'un des programmes fondamentaux de lecture à savoir The Bookmark Reading Program, (44) Robert Karlin présente une version adaptée (45) de l'une des premières leçons de lecture. En voici, à titre d'exemple, une vue assez détaillée:

1– La préparation à la lecture

Notons tout d'abord qu'il s'agit de préparer les élèves à la lecture du texte suivant:

"Sun up (46)

The sun was up.
Sandy was up.
Bing was up."

et que les consonnes initiales de la plupart des mots de cette histoire ont déjà été présentées.

En premier lieu, les enfants ouvriront leur livre d'exercices à la page montrant l'image et le nom d'un chat, appelé Bing. Le maître dit aux élèves que le nom du chat, écrit sous l'image, commence par une lettre qu'ils connaissent et leur demande d'en écouter le son alors qu'il prononce le mot Bing.

---

(44) Sun up & Reading Skills One. Teacher's Edition (1970). The Bookmark Reading Programm. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc., pages 61 – 68.

(45) Karlin Robert (1971). Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., pages 121 à 124.

(46) From Sun up, Student's Edition, by Margaret Early, et al (1970). New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc.

Les enfants comparent ce mot, écrit sur une carte, avec sa reproduction dans l'histoire et le prononcent. Dans leur livre d'exercices, sous l'image du chat, ils écrivent le nom de celui-ci et le lisent.

On procède de la même façon en ce qui concerne le nom du chien Sandy. Pour présenter le mot "and", le maître demande tout d'abord aux enfants de regarder l'image du chien et du chat et leur dit ensuite: Que voyez-vous sur l'image? Les mots écrits sous cette image vous disent ce qu'elle montre. Quel mot se lit: Bing? Sandy? Quel mot y a-t-il d'après vous, entre le nom du chat et celui du chien? Le maître prononce le mot "and" si les enfants ne le connaissent pas; il montre ce mot, écrit sur une carte, les enfants le lisent et l'écrivent; ils s'exercent ensuite à lire les mots "Bing", "Sandy" et "and".

La présentation des mots "the" et "was" se fait à l'aide de phrases composées de mots et d'images, par exemple: The (dessin du soleil) was (masse de couleur jaune). Le maître lit la première phrase pendant que les enfants l'écoutent; ceux-ci la répètent ensuite.

Le maître écrit la phrase au tableau tout en faisant remarquer qu'il procède de gauche à droite et que "The" est le premier mot de la phrase. Les enfants soulignent ce mot.

"L'autre mot est "was", dit la maîtresse, et commence par la lettre "w"." Celle-ci montre une carte portant ce mot, que les enfants essaient ensuite de retrouver dans la phrase. Elle attire l'attention des enfants sur l'usage de la majuscule et du point.

Les enfants se livrent à des exercices sur l'utilisation des mots connus dans des phrases contenant des images avant d'apprendre les mots "sun" et "up" que le maître introduira à l'aide d'une image représentant une journée brillamment ensoleillée, sous laquelle se trouve la phrase: "The sun was up". Le maître pose des questions sur l'image, fait observer la phrase et enseigne les mots en cause de la façon décrite ci-dessus. Les enfants apparient ensuite phrases et images et font d'autres exercices relatifs à la reconnaissance des mots.

Puisque le titre de l'histoire est le même que le titre du livre, les enfants lisent celui-ci silencieusement et oralement. Ils observent la page couverture et essaient de s'imaginer le contenu du livre. Le maître explique les différences qui existent entre "sun up", "sun rise" et "sun set" et indique comment trouver les pages-titres. Après une brève conversation sur ce que font les enfants tôt le matin, il les engage à lire l'histoire.

2– La lecture dirigée

Alors que durant la première phase,le maître a présenté des mots nouveaux et tenté de motiver les élèves, il devra maintenant favoriser la lecture silencieuse et la lecture orale du texte en conversant avec les élèves et en leur posant des questions.

Ainsi, le maître peut suggérer de lire le début du texte afin de trouver où était le soleil, de voir qui encore était levé, etc. La conversation peut aussi tourner autour des illustrations.

Les enfants formeront avec des mots écrits sur des cartes des phrases que le maître lira; ils liront ensuite le texte oralement et avec naturel.

3– L'acquisition et l'accroissement des habiletés

Cette phase a pour but de faire utiliser les habiletés déjà acquises et de préparer à l'acquisition de nouvelles connaissances et capacités.

Voici diverses activités suggérées:

a) Tout en montrant les cartes de mots, le maître demande aux élèves de trouver parmi les mots qu'ils connaissent, ceux qui commencent comme Sandy. Il note les réponses au tableau en soulignant la première lettre. On procède de la même façon avec d'autres mots.

b) Les élèves lisent des mots ou des ensembles de mots écrits au tableau et indiquent lesquels forment des phrases. (Par exemple, Sandy et Bing. The sun was up).

c) Les enfants se livrent à un jeu de mots: le maître présente une carte portant un mot; un enfant le lit et cherche le mot correspondant dans l'exercice ci-dessus.

d) Regardant dans leur livre d'exercices des images accompagnées de phrases, les enfants disent si l'image illustre correctement le contenu de chaque phrase.

4– La phase d'enrichissement

Le maître lira aux élèves un livre ou un poème qui racontent le début d'un nouveau jour, ou encore fera entendre un disque sur le même sujet.

La rédaction d'une histoire vécue ou toute autre activité créatrice se rapportant au thème de la leçon peuvent trouver place ici.

Pour donner une leçon à des élèves plus avancés, on peut utiliser le même schéma que celui que nous venons de présenter. (47) Les quatre points principaux de la leçon ci-dessus caractérisent aussi, rappelons-le, d'autres programmes fondamentaux même si la façon de les traiter varie de l'un à l'autre. (48)

Soulignons de plus, avec R. Karlin, qu'une approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage peut adopter plusieurs des activités ci-haut mentionnées. Les deux grandes méthodes, en effet, préparent les élèves à la lecture, orientent celle-ci et en donnent un enseignement direct; leur différence majeure réside cependant dans la provenance des textes à lire. (49)

E. Les "basal reading programs" et l'enseignement individualisé de la lecture

En principe, tout programme qui permet d'acquérir les capacités nécessaires à un apprentissage individualisé de la lecture permet d'accéder éventuellement à celui-ci. Pour adopter ce mode d'apprentissage, l'enfant devrait pouvoir, nous semble-t-il, déchiffrer les mots et lire à première vue un certain nombre d'entre eux. Selon R. Karlin, certains enfants peuvent s'engager dans l'apprentissage individualisé de la lecture avant la fin de la première année alors que d'autres ont besoin d'une plus longue préparation. En général, poursuit le même auteur, les professeurs ont tendance à n'introduire qu'en troisième ou quatrième année l'enseignement individualisé de la lecture. (50)

Cependant, des tenants de cette méthode voudraient que l'on y recoure plus tôt; certains auteurs suggèrent de la combiner avec d'autres méthodes, d'autres de l'introduire partiellement dès le jardin d'enfants et les premières semaines de la première année par le biais d'histoires dictées individuellement au professeur par les élèves ou d'exercices divers.

---

(47) Karlin Robert (1971). Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., pages 131 à 133 inclusivement.

(48) Idem, page 131.

(49) Idem, page 124.

(50) Idem, page 125.

III. CONCLUSION

De nombreux auteurs ont formulé des recommandations relatives à l'usage des différentes méthodes et ont tenté de décrire comment s'effectue à l'école primaire l'enseignement de la lecture. On s'accorde en général sur l'idée que l'on doit combiner diverses méthodes, ce qui selon, plusieurs auteurs, s'effectuerait déjà dans la majorité des écoles.

A titre d'exemple, nous présenterons tour à tour, quelques recommandations ou descriptions d'auteurs réputés tels que Strickland, Bond et Wagner, Zintz, etc.

Selon Ruth Strickland, l'initiation à la lecture ne repose que dans peu de cas sur une seule méthode. Plusieurs professeurs, continue cet auteur, mettent l'accent, au début de l'apprentissage de la lecture, sur l'approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage et s'efforcent d'utiliser ce qu'il y a de meilleur dans diverses méthodes afin de rendre le plus tôt possible les élèves capables de choisir eux-mêmes, à la bibliothèque, les livres qu'ils désirent lire. (51)

La plupart des professeurs, affirme ailleurs Ruth Strickland, apprennent aux enfants à combiner plusieurs façons d'identifier les mots. (52)

Bond et Wagner écrivent, en termes généraux, qu'il n'y a pas une seule méthode qui soit la meilleure pour tous les enfants et en toutes circonstances. Selon ces auteurs, le maître doit choisir parmi les méthodes disponibles celle qui convient le mieux en fonction de la tâche à accomplir et des résultats escomptés.

Soulignant qu'il existe chez ceux qui étudient les méthodes d'enseignement de la lecture un accord assez général sur ce que les méthodes combinées sont les plus efficaces, Bond et Wagner croient également que la combinaison de méthodes centrées sur l'usage de matériels fondamentaux caractérise le plus fréquemment l'enseignement de la lecture. (53)

---

(51) Strickland Ruth (1969). The Language Arts in the Elementary School. Lexington, Mass.: D. C. Heath and Company, pages 274 et 275.

(52) Idem, page 269.

(53) Bond Guy L. & Wagner Eva Bond (1969). Teaching the Child to Read. London: The Macmillan Company, 1969, pages 91 et 92.

D'après Zintz, le programme le plus avantageux incorporera tout un ensemble d'activités diverses. Voici un passage résumant bien nous semble-t-il sa pensée sur ce point:

> "The teacher will rely on basal readers, and utilize an individualized reading program, a language experience approach, and a writing way to reading while providing activities to keep each child profitably working". (54)

Après avoir signalé que l'interaction du maître et des groupes d'enfants est la plus efficace lorsque ceux-ci ne comptent pas plus de cinq ou six élèves, l'auteur explique que le maître débutant aura probablement recours aux "basal reading series" comme point de départ. Grâce à une supervision adéquate, celui-ci pourra élaborer, afin de s'adapter aux besoins des élèves, des programmes de courte durée (pour les premiers mois de classe) destinés à trois sous-groupes et reposant uniquement sur les "basal reading series". Petit à petit, tout en tenant compte des besoins des enfants, il empruntera à d'autres méthodes. (55)

Le maître expérimenté, poursuit Zintz, accordera probablement plus d'importance à l'enseignement individualisé et à l'approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage. Afin d'accroître les capacités des enfants, il utilisera au besoin les manuels des programmes fondamentaux ainsi que diverses techniques. Voici un bref passage illustrant la pensée de l'auteur: "Of course, such a program is supplemented with a great deal of reading, including basal readers, but the primary objective is for the group to produce stories, articles and small illustrated books worth reading". (56) Dallmann et DeBoer signalent que les professeurs ne devraient pas se borner à utiliser un seul manuel ou une seule collection de "basal reading series". (57)

Chambers et Lowry soulignent que plusieurs des plus récents programmes de lecture ont été qualifiés de " "multisensory" approaches" à cause de l'importance qu'ils attachent à l'utilisation des divers canaux des sens. De fait, continuent ces auteurs, la plupart des chercheurs émettent l'opinion qu'aucune méthode n'est en soi la meilleure et que, probablement, la combinaison de plusieurs programmes favorise le plus l'apprentissage fructueux de la lecture.

---

(54) Zintz Miles, V. (1975). The Reading Process. Dubuque Iowa: W. M. C. Brown Company Publishers, page 111.

(55) Idem, page 112.

(56) Idem, page 115.

(57) Dallmann M. & DeBoer J. J. (1960). The teaching of reading. New-York: Holt, Rinehard and Winston, Inc.,pages 340 – 341.

D'après Chambers et Lowry, la meilleure combinaison résulterait de l'utilisation d'un programme fondamental réputé, assurant l'acquisition des habiletés nécessaires à la lecture, et de deux types ou plus de méthodes d'enrichissement ("enrichement types of approaches"), de préférence d'un programme individualisé de lecture, et d'une approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage des enfants. L'une de ces formes d'enseignement devrait très tôt se préoccuper de l'acquisition des techniques de décodage. (58)

Selon les auteurs du livre intitulé Experiences in Language (59), la meilleure façon de procéder consiste à utiliser les programmes fondamentaux mais à ne pas s'y limiter; ceux-ci, soulignent-ils peuvent être complétés de diverses façons, par exemple en recourant à des histoires vécues, à d'autres livres et matériels didactiques.

Dans l'ouvrage intitulé Perspectives on Elementary Reading dont il est l'éditeur, Robert Karlin rapporte les résultats de diverses recherches portant, entièrement ou en partie, sur les programmes fondamentaux de lecture. Il en dégage les conclusions suivantes:

1– Aucun programme ne semble supérieur aux autres d'une façon éclatante.

2– Les différences observées dans l'efficacité des programmes peuvent être attribuées à des variables dépendant du maître.

3– Aucun programme ne fournit tous les éléments nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

4– Aucun programme utilisé exclusivement n'est le meilleur pour tous les enfants. (60)

---

(58) Chambers D. W. & Lowry H. W. (1975). The Language Arts, A Pragmatic Approach. Dubuque Iowa: W. M. C. Brown Company Publishers, page 158.

(59) Petty T., Petty C., Becking Marjorie F. (1973). Experiences in Language. Boston, Allyn and Bacon, page 344.

(60) Karlin R. (ed) (1973). Perspectives on elementary Reading Principles and Strategies of Teaching. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc., page 7.

Robert Karlin souligne qu'un programme donné peut aboutir à d'excellents résultats sous réserve de certaines conditions et qu'en évaluant les programmes fondamentaux, on devrait se soucier de discerner dans quelle mesure chacun couvre l'ensemble des expériences nécessaires à la plupart des élèves. Selon cet auteur, un programme fondamental, détaillé et complet, peut permettre à l'enfant de poursuivre son apprentissage en lisant des journaux, des revues, des encyclopédies, des romans, des bibliographies, etc. (61)

La combinaison de diverses méthodes est nettement encouragée par Karlin. Voici, à ce sujet, un passage tiré de son ouvrage intitulé Teaching Elementary Reading Principles and Strategies:

> "The personal involvment fostered by language-experience reading, the orderly progression of comprehensive skills development characteristic of basal programs, and the individual character that is representative of individualized reading are ingredients which a total reading program should include". (62)

Comme on le voit, selon R. Karlin, l'engagement qu'exige l'approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage, la progression inscrite dans les programmes fondamentaux ainsi que le caractère personnel des programmes individualisés constituent des éléments que l'on devrait retrouver dans tout programme complet de lecture.

Karlin souligne qu'au primaire, l'utilité de l'approche fondée sur l'exploitation du vécu et du langage n'est pas à remettre en question (63) et que celle-ci peut s'intégrer à un enseignement qui utilise les programmes fondamentaux.(64)

---

(61) Idem, pages 7 et 8.

(62) Karlin R. (1971). Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., page 136.

(63) Karlin R. ed. (1973). Perspectives on Elementary Reading Principles and Strategies of Teaching. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., page 147.

(64) Karlin R. (1971). Teaching Elementary Reading Principles and Strategies. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., page 119.

Bien que, selon l'auteur, cette approche ne puisse satisfaire à toutes les exigences d'un programme complet de lecture (65), celui-ci note toutefois qu'une recherche menée par Saxton en 1957 incite à penser que la majorité des élèves supérieurs à la moyenne, en lecture, ont, moins que d'autres, besoin de programmes hautement organisés. (66)

Il n'en demeure pas moins, cependant, que d'après R. Karlin et de nombreux auteurs, tout programme de lecture devrait être structuré et que les maîtres devraient connaître aussi clairement que possible les principales habiletés nécessaires à la lecture.

Avant de conclure, il convient de signaler, nous semble-t-il, que les deux modes d'enseignement décrits ci-dessus s'insèrent dans deux grands courants de pensée, qui, au cours des dernières décennies, ont influencé la pédagogie américaine en général.

A la suite d'une brève analyse de cette pédagogie caractérisée soit par "l'utilisation du "conditionnement" " (67), soit par "un appel aux activités spontanées de l'enfant" (68), Piaget suggérait, dans un chapitre consacré à l'enseignement des sciences, une refonte qui mettrait en cause, non seulement la didactique de chacune des branches de l'enseignement scientifique mais aussi le rôle de l'éducation pré-scolaire, le sens réel des méthodes actives, l'utilisation des données psychologiques relatives au développement de l'enfant et de l'adolescent ainsi que l'aspect interdisciplinaire des initiations, à tous les niveaux. (69)

Réfléchissant sur le rôle du maître et sur les méthodes actives, Piaget écrivait ensuite le passage suivant, susceptible, entre autres, de retenir l'attention des professeurs de français:

> "Il va de soi que l'éducateur demeure indispensable à titre d'animateur pour créer les situations et construire les dispositifs de départ susceptibles de poser des problèmes utiles à l'enfant, et ensuite pour organiser des contre-exemples forçant à la réflexion et

---

(65) Karlin R. ed. (1973). Perspectives on Elementary Reading Principles and Strategies of Teaching. New-York: Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., page 147.

(66) Idem, page 8.

(67) (68) Piaget Jean (1972). Où va l'éducation. Paris: Bibliothèque médiations, page 9.

(69) Idem, pages 16 et 17.

> obligeant au contrôle des solutions trop hâtives: ce que l'on désire est que le maître cesse de n'être qu'un conférencier et qu'il stimule la recherche et l'effort au lieu de se contenter de transmettre des solutions toutes faites . . . " (70)

Qui pourrait s'empêcher d'établir un parallèle entre ces paroles et un principe pédagogique enseigné jadis dans les écoles normales: "Ce que le maître fait par lui-même est peu de choses, ce qu'il fait faire à l'élève est tout."

Nombreuses sont les réflexions de penseurs éminents susceptibles d'éclairer le choix d'une méthode d'enseignement. Puisqu'il faut nous limiter, nous terminerons par cet extrait d'un ouvrage de Jacques Maritain, qui fut longtemps professeur à l'Université de Princeton et à Columbia University:

> "La philosophie thomiste insiste elle aussi sur l'importance de l'éducation des sens (perception et mémoire à la fois) et sur l'approche expérimentale directe du réel, – mais à condition que tout cela soit orienté vers l'éveil des pouvoirs intellectuels et le développement du sens de la vérité." (71)

---

(70) Idem, page 20.

(71) Maritain Jacques (1959). Pour une philosophie de l'éducation. Paris: Librairie Arthème Fayard, page 152.

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Juin 1976